

Jerneja Jager, Mateja Režek in Sonja Rutar

Pedagoška kontinuiteta prehoda iz vrtca v šolo

Povzetek: Za uspešen prehod iz vrtca v osnovno šolo je treba zagotavljati profesionalno, razvojno in pedagoško kontinuiteto (OECD 2017). Z namenom vpogleda v kontinuiteto pedagoških pristopov v slovenskih vrtcih in osnovnih šolah je bila opravljena raziskava, v kateri smo uporabili kombinirani raziskovalni pristop z vključevanjem kvantitativnega in kvalitativnega pedagoškega raziskovanja. Raziskava je zajela 115 vzgojiteljev iz oddelkov otrok, ki so bili v vrtcu zadnje leto pred vstopom v šolo, in 45 učiteljev, ki so poučevali v prvem razredu osnovne šole. Rezultati, pridobljeni z vprašalniki v okviru kvantitativnega dela raziskave, kažejo na relativno poenotenost pedagoških vzgojno-izobraževalnih pristopov na ravni didaktične izpeljave vzgojno-izobraževalnega procesa ter strukturiranosti učnega okolja v vrtcih in prvem razredu osnovne šole. Rezultati, pridobljeni z opazovanjem v kvalitativnem delu raziskave, pa tega ne potrjujejo v celoti. Večje razlike pedagoškega procesa v vrtcu in osnovni šoli smo zaznali predvsem na ravni dostopnosti in otrokove možnosti samostojne izbire in uporabe različnih materialov, razvojne primernosti učnega okolja in sodelovanja otrok pri urejanju okolja ter oblikovanju skupnih dogovorov in pravil.

Ključne besede: učitelj, vzgojitelj, spodbudna interakcija, spodbudno učno okolje, didaktika

UDK: 373.22

Znanstveni prispevek

Dr. Jerneja Jager, znanstvena sodelavka, Pedagoški inštitut, Gerbičeva ulica 62, SI-1000 Ljubljana; e-naslov: jerneja.jager@pei.si

Mag. Mateja Režek, raziskovalka z magisterijem, Pedagoški inštitut, Gerbičeva ulica 62, SI-1000 Ljubljana; e-naslov: mateja.rezek1@guest.arnes.si

Dr. Sonja Rutar, izredna profesorica, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, Cankarjeva ul. 5, SI-6000 Koper; e-naslov: sonja.rutar@pef.upr.si

Uvod

Prehodi med različnimi stopnjami izobraževanja ter v različnih vzgojno-izobraževalnih in drugih socialnih okoljih so in ostajajo predmet pedagoškega raziskovalnega zanimanja. To zanimanje se osredotoča na proučevanje sistemskih in procesnih pogojev za zagotavljanje uspešnega prehoda (Požar Matijašič 2022; Jager in Režek 2020; Jager idr. 2022; Vidmar idr. 2017), v zadnjem obdobju pa tudi na doživljanje otrok in mladostnikov pri prehodih (Rutar in Čotar Konrad 2022). Čeprav je Vonta (1993) že pred uvajanjem devetletne osnovne šole proučevala prehode iz vrtca v šolo in tudi empirično dokazala, da je za otroke pri vključevanju v osnovnošolsko izobraževanje ključno skupno in pedagoško usklajeno delo vzgojitelja in učitelja v prvem razredu osnovne šole, ostaja ravno prehod iz vrtca v osnovno šolo predmet domače in mednarodne pozornosti. Zaradi postopnega povečevanja odloga vpisa v osnovno šolo se je v Sloveniji povečal tudi interes za ustrezno obravnavo in razumevanje otrokove pripravljenosti na šolo (Marjanovič Umek 2016) ter analizo sistemskih in pedagoških dejavnikov, ki vplivajo na prehod iz vrtca v šolo (Vidmar 2017). V mednarodnem prostoru se zanimanje za prehod povezuje s poudarjanjem enakih možnosti za dobro počutje in uspešnost vseh otrok ob vstopu v šolo (Woodhead in Moss 2007), definiranjem področij, ki so ključna za uspešen prehod (OECD 2017; Van Laere idr. 2019), ter analizo sistemov in praks, ki omogočajo zagotavljanje ustreznih prehodov (Balduzzi idr. 2019). Pri tem je treba poudariti, da doživljanje prehodov in uspešnost v novem okolju, v katerega posameznik prehaja, ne vplivata na posameznika zgolj prve mesece vključevanja, temveč imata za delovanje in izkušnje posameznika dolgoročne posledice (Dunlop in Fabian 2006, str. 2). Dumčius s sodelavci (2014) poudarja, da so lahko pozitivne izkušnje prehoda med stopnjami vzgojno-izobraževalnega sistema ključni dejavnik za uspeh otrok v prihodnosti. Skrb, ki jo namenjamo prehodu iz predšolskega v osnovnošolsko vzgojno-izobraževalno obdobje, pa je značilnost inkluzivne družbe predvsem zato, ker je, kot ugotavlja A. Lazzari s sodelavci (2019), način izvedbe ključen za razvoj in učenje otrok, ki prihajajo iz deprivilegiranih okolij oziroma družin, za katere je značilno, da ne poznajo šolskega sistema oziroma se v njem ne znajdejo toliko, da bi lahko svojim otrokom pomagale na prehodu v šolo.

Vrtci so se z namenom opravljanja kompenzatorne funkcije v preteklosti pogosto osredotočili na pripravo otrok na šolo (Dockett in Perry 2009). S tem je bila poudarjena šolska perspektiva pripravljenosti otrok na šolo, kar je vodilo v pošolanje vrtcev (Rouse idr. 2023). Pri tem je bila skrb namenjena tudi zagotavljanju pravičnosti skozi normativna pričakovanja učinkov vzgoje in s tem izenačevanju ter zagotavljanju pogojev za kasnejši šolski uspeh otrok (Snow 2006). Poudariti pa je treba, da je skrb za vzpostavljane enakih možnosti za ustrezen razvoj in učenje vseh otrok ter s tem za pravičnost povezana tudi s kakovostjo vzgojno-izobraževalnega procesa (Kyriakides in Creemers 2018). Pri zagotavljanju kakovosti morata biti sistem in proces primerna ter odzivna na otrokove predhodne izkušnje, individualne razvojne potrebe ter sociokulturne značilnosti otrok in družin (Brown-Jeffy in Cooper 2011). Pravičnost in enake možnosti je zato mogoče vzpostavljati samo skozi odzivnost na individualne značilnosti otrok in družinsko sociokulturno okolje, kar pa je načelo procesne kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa.

Najnovejša spoznanja na področju proučevanja prehodov iz vrtca v šolo poudarjajo odgovornost sistemov, ki morajo zagotoviti profesionalno, razvojno in pedagoško kontinuiteto (OECD 2017), obenem pa zagotavljanje kakovosti procesa vključuje individualno, institucionalno, medinstitucionalno ter državno oziroma sistemsko raven (Ionescu idr. 2018). S tem se pozornost preusmeri od otrokove pripravljenosti na prehod k pripravljenosti sistema na vseh ravneh za zagotavljanje pogojev za ustrezen razvoj in učenje otroka. Skrb je osredotočena na bolj poenoteno razumevanje pedagoških pristopov med različnimi vzgojno-izobraževalnimi okolji z namenom ohranjanja kontinuitete otrokovih izkušenj, kar lahko bistveno izboljša otrokove učne dosežke in pozitivno vpliva na njegov socialno-čustveni razvoj (Brooker 2008).

Na področju proučevanja stanja pri zagotavljanju uspešnega prehoda iz vrtca v šolo je v šolskem letu 2020/21 v javnih vrtcih in osnovnih šolah potekala raziskava, katere namen je bil celostno proučevanje razvojne, pedagoške in profesionalne kontinuitete med vrtcem in šolo. V prispevku predstavljamo rezultate spoznanj s področja zagotavljanja pedagoške procesne kontinuitete med vrtcem in osnovno šolo ter pri tem didaktične izpeljave vzgojno-izobraževalnega procesa in organizacije spodbudnega učnega okolja v oddelkih vrtcev in prvih razredov osnovnih šol.

Sistemske značilnosti prehoda iz vrtca v osnovno šolo

Za vzgojno-izobraževalni sistem v Sloveniji sta značilna organizacijska enovitost ter manjše število prehodov na določeni stopnji izobraževanja znotraj institucije. To je v predšolski vzgoji zagotovljeno z enovito organizirano vzgojo prvega in drugega starostnega obdobja (Rutar 2021), v osnovni šoli pa z enovitim osnovnošolskim izobraževanjem, ki organizacijsko integrirano povezuje tri vzgojno-izobraževalna obdobja.

Kljub ustrezni notranji organiziranosti vrtcev in osnovnih šol pa je začetek formalnega izobraževanja eden izmed najpomembnejših prehodov v življenju otro-

ka in njegove družine (Ahtola idr. 2011). Spoznanja kažejo, da je s preходом otrok iz vrtca v šolo mogoče opaziti spremembo aktivnosti otrok (angl. *agency*) – otroci, ki so v vrtcih spraševali, bili aktivni, postanejo pasivni, tihi in nekomunikativni ter zmedeni (Fisher 2013), s tem v zvezi, kot ugotavlja C. Huf, (2013, str. 3), prehodi niso odvisni le od otrokove sposobnosti delovanja, prilagajanja in učenja v novem okolju, temveč nanje vplivajo tudi različni konteksti, ki jih doživlja otrok. Zato je pri raziskovanju prehoda otrok iz zgodnjega otroštva v formalno izobraževanje treba skrbno proučiti kontekst otrokovega sodelovanja v dejavnostih, socialne prakse in rutine ter značilnosti interakcij otrok z odraslimi in med otroki.

Eden izmed osnovnih pogojev zagotavljanja ustrezne pedagoške kontinuitete v slovenskem vzgojno-izobraževalnem okolju, za katero je značilna kontinuiteta načina učenja med vrtcem in osnovno šolo ter tudi kurikulumov oziroma programov, razvojnih ciljev in pedagoških pristopov (Vidmar 2016), je izpolnjen že s poenotenostjo vsebinskih področij dejavnosti, vključenih v kurikulum za predšolsko vzgojo in predmetnik prvega razreda oziroma prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (Predmetnik osnovne šole 2024; Kurikulum za vrtce 1999). Za zagotavljanje profesionalne kontinuitete pa je ključno, da izobraževanje bodočih vzgojiteljev in učiteljev poteka v istem okolju, v Sloveniji na pedagoških fakultetah (Vidmar 2016), s poenotenimi temeljnimi predmeti ter možnostjo za skupno učenje in profesionalno sodelovanje bodočih vzgojiteljev in učiteljev že v času študija. Za uspešno profesionalno kontinuiteto pa je bistvena tudi priložnost za sodelovanje in skupno učenje v oblikah nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev ter za sodelovanje na domačih in mednarodnih strokovnih srečanjih.

Predvsem profesionalna in pedagoška kontinuiteta pri prehodu iz vrtca v osnovno šolo sta bili deležni obsežne pozornosti politike, strokovne in laične javnosti v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je v Sloveniji potekala konceptualna reforma vzgojno-izobraževalnega sistema. Ena od večjih predlaganih sprememb je bil vpis eno leto mlajših otrok v šolo. Starši morajo v skladu z zakonom vpisati v prvi razred osnovne šole otroke, ki bodo v koledarskem letu, v katerem bodo začeli obiskovati šolo, dopolnili starost šest let (Zakon o osnovi šoli 1996/23). Druga večja sprememba, ki je bila zagotovljena za lažji prehod v osnovno šolo, pa je bilo skupno poučevanje učitelja razrednega pouka in vzgojitelja predšolskih otrok v prvem razredu osnovne šole. V skladu z zakonom lahko izjemoma skupaj poučujeta tudi dva učitelja razrednega pouka (prav tam). Izvedbena rešitev za uresničevanje lažjega prehoda v osnovno šolo, saj je prehod tem lažji, čim manjše so razlike med »starim« – znanim in »novim« – neznanim okoljem (Vonta 1993), je bilo tudi prizadevanje za skupen prehod otrok in vzgojiteljice v osnovno šolo in tudi vrnitev vzgojiteljice v vrtec po enem letu, kar pa nikoli ni zaživel v praksi. V nedavno izvedeni raziskavi (TIM 2022a), v katero je bilo vključenih 58 vzgojiteljic iz vseh slovenskih regij, ki so bile v letu 2018/29 zaposlene v oddelkih otrok zadnje leto pred vstopom v šolo, sta imela samo 2 % vzgojiteljic izkušnjo s cikličnim prehajanjem iz vrtca v osnovno šolo.

V zadnjih letih prehod iz vrtca v osnovno šolo ostaja aktualen tudi zaradi naraščajočega odloga vpisa šoloobveznih otrok v prvi razred (v šolskem letu 2016/17: 8,9 %, v šolskem letu 2020/21: 11,4 %) (Požar Matijašič 2022). Strokovna

in raziskovalna prizadevanja na tem področju so izkazali ministrstvo, pristojno za vzgojo in izobraževanje, s soorganizacijo nacionalne konference skupaj s Pedagoškim inštitutom *Kmalu grem v šolo* (2022), Zavod Republike Slovenije za šolstvo z oblikovanjem *Priporočil za uspešen prehod otrok iz vrtca v osnovno šolo* (Cotič Pajntar in Zore 2018) in univerzitetno okolje z mednarodnim znanstvenim sestankom *Prehodi kot povezovanje različnih okolij in stopenj izobraževanja*, organiziranim na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem leta 2021. V mednarodnem prostoru so na področju zagotavljanja ustreznega prehoda iz vrtca v šolo potekale številne raziskave in projekti (npr. Lazzari idr. 2019; OECD 2017; TIM 2022b; Van Laere idr. 2019). Vsem sta skupna usmerjanje v prepoznavanje različnih področij kontinuitete in osredotočenost na procesne vidike zagotavljanja pedagoške kontinuitete.

Namen in cilji raziskave

Za zagotavljanje ustreznega prehoda iz vrtca v osnovno šolo moramo ureničevati tri različne, vendar povezane kontinuitete: razvojno, profesionalno in pedagoško. V raziskavi (Jager idr. 2022), katere namen je bil pridobiti vpogled v zagotavljanje vseh treh kontinuitet z vidika različnih deležnikov (otrok, staršev, strokovnih, vodstvenih in svetovalnih delavcev vrtcev in osnovnih šol), smo se osredotočili predvsem na proučevanje pedagoške kontinuitete, saj je prav pedagoški vidik prehoda eden od ključnih elementov, ki lahko vpliva na otrokovo doživljanje prehoda iz vrtca v šolo (OECD 2017).

V prispevku predstavljamo spoznanja s področja pedagoške kontinuitete – didaktičnih izpeljav vzgojno-izobraževalnega procesa ter spodbudnega učnega okolja v vrtcih in osnovnih šolah kot osrednjih področij zagotavljanja procesne kakovosti pedagoškega procesa (Urban idr. 2011; Pianta idr. 2012).

V raziskavi nas je zanimalo, kaj je značilno za didaktične izpeljave vzgojno-izobraževalnega procesa in učno okolje v vrtcih in osnovnih šolah z vidika zagotavljanja pedagoške procesne kontinuitete med vrtci in šolami. Oblikovali smo naslednji raziskovalni hipotezi:

H1: Med učitelji in vzgojitelji obstajajo razlike v samooceni in opazovanih praksah zagotavljanja procesne kontinuitete didaktičnih izpeljav vzgojno-izobraževalnega procesa.

H2: Med učitelji in vzgojitelji obstajajo razlike v samooceni in opazovanih praksah zagotavljanja procesne kontinuitete spodbudnega učnega okolja.

Metodologija

Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja s triangulacijo raziskovalnih pristopov in teh-

nik – zaporedni način kombiniranja pristopov (po Vogrinc 2008). Ko smo končali kvantitativni del raziskave, smo se lotili kvalitativnega dela. S triangulacijo smo zagotovili celovitejši vpogled v proučevani problem (Vogrinc 2008, str. 184) ter nadomestili morebitne pomanjkljivosti ene metode oziroma tehnike s prednostmi druge (prav tam, str. 179).

Vključeni v raziskavo

V prvem, kvantitativnem delu raziskave smo v vzorec zajeli 5 % vrtcev in šol v Sloveniji (zastopane so bile vse regije), pri čemer smo zagotovili, da je bilo med naključno izbranimi vrtci (n = 30) polovica (n = 15) samostojnih vrtcev in polovica (n = 15) vrtcev pri šolah. Med izbranimi šolami (n = 45) pa je bilo 15 osnovnih šol z organizacijsko enoto vrtca.

V vrtcih so bili v raziskavo vključeni vzgojitelji predšolskih otrok in vzgojitelji predšolskih otrok – pomočniki vzgojitelja iz oddelkov otrok, ki so obiskovali vrtec zadnje leto pred vstopom v šolo¹ (n = 115). V šolah so bili v raziskavo vključeni učitelji ali vzgojitelji, ki so poučevali v prvem razredu² (n = 45).

Za drugi, kvalitativni del raziskave smo iz vzorca vrtcev in osnovnih šol izbrali štiri osnovne šole (od tega dve z organizacijsko enoto vrtca) in štiri vrtce (od tega dva pri osnovni šoli). V izbranih vrtcih je bil v opazovanje vključen po en vzgojitelj (n = 4), v izbranih osnovnih šolah pa po en učitelj (n = 4).

Instrumenti in postopek zbiranja podatkov

Vodstvom izbranih vrtcev in osnovnih šol smo junija 2020 poslali vabilo k sodelovanju v raziskavi, v katerem smo predstavili namen, cilje in potek raziskave. Zbiranje podatkov je potekalo od konca avgusta do novembra 2020.

Za kvantitativni del raziskave smo pripravili vprašalnik za vzgojitelje in učitelje s trditvami, ki vsebujejo kazalnike pedagoške procesne kontinuitete. Vprašalnik je bil prirejen po opazovalnem obrazcu *Professional Development Tool – a tool for gathering examples on ISSA quality principles (2011) – Obrazec za zbiranje dokazov na posameznih kazalnikih kakovosti ISSA* (v nadaljevanju: *Obrazec*).³ Vseboval je 44 trditev, ki so se nanašale na dve področji: didaktične izpeljave vzgojno-izobraževalnega procesa in organizacija učnega okolja. Aplicirali smo ga na vzorec vzgojiteljev in vzorec učiteljev. Obe verziji vprašalnika kažeta ustrezne merske karakteristike. Konstruktno veljavnost vprašalnika (ločeno za vzgojitelje in za učitelje) smo ugotavljali z metodo glavnih komponent (dopustnost raziskovanja kažejo Kaiser-Mayer-Olkinov koeficient = 0,979; Bartlettov test sferičnosti: χ^2 (946) = 22056,251, $p < 0,001$; Kaiser-Mayer-Olkinov koeficient = 0,759;

1 V nadaljevanju: vzgojitelji.

2 V nadaljevanju: učitelji.

3 Interno gradivo, oblikovano na Pedagoškem inštitutu, prilagojeno po opazovalnem obrazcu *Professional Development Tool – a tool for gathering examples on ISSA quality principles*.

Bartlettov test sferičnosti: $\chi^2(946) = 6005,614$, $p < 0,001$). Po kriteriju izločanja faktorjev z lastno vrednostjo nad 1 smo dobili dva faktorja, ki sta skupaj pojasnila 97 % variance (vzgojitelji) in 94 % variance (učitelji), pri čemer je prvi faktor pojasnil 95,91 % variance (vzgojitelji) in 90,91 % variance (učitelji), kar kaže na ustrezno konstruktno veljavnost vprašalnika tako za vzgojitelje kot učitelje (kriterij je vsaj 20 % variance; Field 2009). Vprašalnik kaže tudi visoko zanesljivost, ki smo jo poleg visoke nasičenosti prvega faktorja preverjali tudi s Crombachovim koeficientom notranje zanesljivosti (α vzgojitelji = 0,99; α učitelji = 0,99).

Vprašalnik je vseboval petstopenjski ocenjevalni lestvici, ki sta vsebovali trditve za posamezne kazalnike izvedbe pedagoškega procesa za področji didaktičnih izpeljav vzgojno-izobraževalnega procesa in učnega okolja. Pri vsaki trditvi so se respondenti opredelili, v kolikšni meri trditev velja zanje (1 – sploh ne velja zame, 5 – velja zame v največji možni meri). Za zbiranje podatkov z vprašalnikom smo uporabili odprtokodno aplikacijo 1KA, ki omogoča storitev spletnega anketiranja. Za preverjanje instrumentov je bila izvedena pilotna študija.

V kvalitativnem delu raziskave je zbiranje podatkov potekalo z opazovanjem neposrednega pedagoškega procesa v oddelkih vrtcev in razredih osnovnih šol v maju 2021. Za vse opazovalce ter udeležence raziskave je bilo izvedeno štiriurno spletno usposabljanje, na katerem so bili seznanjeni z namenom in protokolom⁴ opazovanja, opazovalnim obrazcem ter vsebino opazovanja. Opazovanje v razredih in oddelkih je potekalo v dopoldanskem času, v dogovoru z udeleženci raziskave; trajalo je uro in pol oziroma dve šolski uri. Opazovalke so opazovale vzgojno-izobraževalni proces s pomočjo *Obrazca*. Po opazovanju je potekal reflektivni razgovor, v katerem so opazovalci v pogovoru z udeleženci raziskave preverjali ustreznost zapisov in vsebinsko dopolnjevali zbrane podatke.

Postopek obdelave podatkov

V kvantitativnem delu raziskave smo statistične analize opravili s programom R, verzija 4.1.1 (paketi: car, rstatix). Uporabili smo osnovno deskriptivno in inferenčno statistično analizo. V okviru deskriptivne statistike smo izračunali srednje vrednosti in razpršenost rezultatov. V okviru inferenčne statistike smo uporabili *t*-teste za neodvisne vzorce s predpostavljenimi neenakimi variancami (dvostranski test) ter prilagodili *p*-vrednosti z Benjamini-Hochbergovo metodo prilagoditve za večkratne primerjave.

Parametrični testi so bili uporabljani zaradi petstopenjske Likertove lestvice, za katero se v psihometriji običajno privzema, da z njo pridobljene podatke lahko štejemo za intervalne, saj dobro opredeljene vrednosti lestvice kažejo na (približno) enake razpone med posameznimi vrednostmi (kot je to v tej študiji, npr. odgovorna lestvica: 1 – sploh ne velja zame, 5 – velja zame v največji možni meri).

Zapisani podatki za kvalitativni del raziskave pa so bili po vsakem opazovanju razvrščeni v ustrezne kategorije *Obrazca*. Glede na skupno število opazovanj

⁴ Interno gradivo, oblikovano na Pedagoškem inštitutu.

smo razpolagali z osmimi izpolnjenimi obrazci. V naslednjem koraku smo podatke združevali tematsko glede na opazovano pedagoško področje. Podatke smo kodirali s programom ATLAS.ti.

Rezultati in razprava

V raziskavi smo bili osredotočeni na zagotavljanje pedagoške kontinuitete – didaktičnih izpeljav vzgojno-izobraževalnega procesa ter spodbudnega učnega okolja v vrtcih in osnovnih šolah. To sta tudi področji, ki smo ju z opazovanjem naknadno preverjali v kvalitativnem delu raziskave. V nadaljevanju predstavljamo rezultate spoznanj.

Zagotavljanje pedagoške kontinuitete – didaktične izpeljave vzgojno-izobraževalnega procesa

Vzgojitelji ($n = 115$) in učitelji ($n = 44$) so se v vprašalniku na petstopenjski lestvici (1 – sploh ne velja zame, 5 – velja zame v največji možni meri) opredeljevali, v kolikšni meri navedene trditve na področju didaktičnih izpeljav vzgojno-izobraževalnega procesa veljajo zanje. V Preglednici 1 prikazujemo rezultate analiz.

	Učitelji (n = 44)			Vzgojitelji (n = 115)			t-test			
	N	M	SD	N	M	SD	t	df	p	p prilagojen
Pripravim nestrukturirane dejavnosti, ki otrokom omogočajo raznolike načine učenja.	44	3,84	0,61	115	4,29	0,59	-4,175	75,74	0,000	0,003**
Otrokom omogočim, da eksperimentirajo z različnimi materiali.	43	4,21	0,56	115	4,52	0,50	-3,214	68,83	0,002	0,018*
Zanimajo me razlogi za razmišljanja otrok in njihove poti do določenih rešitev.	44	4,43	0,50	115	4,44	0,56	-0,127	87,22	0,900	0,926
Otrokom ponujam dejavnosti, pri katerih jih spodbujam k uporabi različnih materialov.	43	4,30	0,60	115	4,53	0,52	-2,207	66,89	0,031	0,131
Komuniciram z družinami, da bi učne izkušnje iz domačega okolja in iz skupnosti povezala z dejavnostmi v oddelku/razredu.	44	4,02	0,70	115	3,95	0,79	0,582	87,82	0,562	0,761
Otroke vprašam, kako so že kdaj prej razrešili podoben problem.	44	4,16	0,61	114	4,14	0,68	0,168	86,46	0,867	0,914
Otroke vprašam, kaj so storili, da so dosegli zastavljeni cilj.	44	4,39	0,54	114	4,24	0,66	1,470	94,68	0,145	0,361

Otroke vključujem v oblikovanje kriterijev za ocenjevanje in evalvacijo lastnega dela.	44	4,09	0,80	115	3,80	0,91	1,970	87,80	0,052	0,205
Otrokom dovolim/ omogočam, da v oddelok/ razred prinesejo predmete iz domačega okolja.	43	4,16	0,72	115	4,21	0,64	0,366	68,35	0,715	0,857
Otrokom dovolim/ omogočam, da ob izvajanju dejavnosti izrazijo svojo individualnost.	44	4,41	0,62	114	4,45	0,55	0,358	70,43	0,722	0,857
Spodbujam otroke, da poskusijo kaj novega ali da se že znanega lotijo na drugačen način.	44	4,55	0,50	114	4,49	0,57	0,585	87,59	0,560	0,761
Otrokom ne ponudim neposredne rešitve, ampak jih na različne načine podprem, da do rešitve pridejo sami.	44	4,43	0,55	115	4,37	0,60	0,582	85,02	0,562	0,761
S svojim ravnanjem otrokom ponudim zgled, kako reševati konflikt.	44	4,52	0,51	115	4,46	0,57	0,667	86,73	0,506	0,759

Preglednica 1: Razlike med samoocenami vzgojiteljev in učiteljev na področju didaktičnih izpeljav vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcih in osnovnih šolah

*Opombe: n = numerus; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; *p < 0,05, **p < 0,01.*

Ugotavljamo, da vzgojitelji in učitelji pripisujejo velik pomen spodbujanju razmišljanja otrok in iskanju rešitev, saj so ocene pri trditvah *zanimajo me razlogi za razmišljanja otrok in njihove poti do določenih rešitev* (učitelji $M = 4,43$, $SD = 0,50$; vzgojitelji $M = 4,44$, $SD = 0,56$), *spodbujam otroke, da poskusijo kaj novega ali da se že znanega lotijo na drugačen način* (učitelji $M = 4,55$, $SD = 0,50$; vzgojitelji $M = 4,49$, $SD = 0,57$), *otrokom ne ponudim neposredne rešitve, ampak jih na različne načine podprem, da do rešitve pridejo sami* (učitelji $M = 4,43$, $SD = 0,55$; vzgojitelji $M = 4,37$, $SD = 0,60$), *otrokom dovolim/omogočam, da ob izvajanju dejavnosti izrazijo svojo individualnost* (učitelji $M = 4,41$, $SD = 0,62$; vzgojitelji $M = 4,45$, $SD = 0,55$) relativno visoke. Očitno pa je, da vzgojitelji in učitelji prevzemajo tudi odgovornost za svoj vpliv na ravnanje otrok, saj je bila najvišja srednja vrednost pri vzgojiteljih in učiteljih pri trditvi *s svojim ravnanjem otrokom ponudim zgled, kako reševati konflikt* (učitelji $M = 4,52$, $SD = 0,51$; vzgojitelji $M = 4,46$, $SD = 0,57$).

Statistično pomembne razlike v ocenah pa smo zaznali pri trditvi, da *pripravijo nestrukturirane dejavnosti, ki otrokom omogočajo raznolike načine učenja*: vzgojitelji $M = 4,29$, $SD = 0,59$; učitelji $M = 3,84$, $SD = 0,61$, $t(75,74) = -4,175$, $p_{\text{prilagojen}} < 0,01$ ter pri trditvi, da *otrokom omogočijo eksperimentiranje z različnimi materiali*: vzgojitelji $M = 4,52$, $SD = 0,50$; učitelji $M = 4,21$, $SD = 0,56$, $t(68,83) = -3,214$, $p_{\text{prilagojen}} < 0,05$. S tem se nakazujejo razlike v strukturiranosti procesa in dejavnosti ter manjša možnost otrok v prvih razredih osnovnih šol za dejansko uporabo različnih materialov in manj priložnosti za raznolike načine učenja.

V nadaljevanju v Preglednici 2 predstavljamo primere didaktičnih izpeljav vzgojno-izobraževalnega procesa, ki jih je bilo mogoče opaziti med opazovanjem v oddelkih vrtcev in prvih razredih osnovnih šol.

Kode	Šola	Vrtec
	Primeri	Primeri
Razširjanje učenja	Dejavnost je smiselno nadgradila (npr.: Besede, ki ste jih sestavili, zapišite v črtast zvezek. Iz besed lahko sestavite poved.); veliko pozornosti je posvečala refleksiji otrok (npr. po uvodni dejavnosti jih je povabila k razmisleku); otroke je vodila pri ogrevanju (dihalne vaje, opevanje, ritmične vaje); vaje so si sledile od lažjih k težjim. (n = 5)	Otrokom je v situaciji, ko so naleteli na miselni izziv, ponudila ustrezno podporo; otroke je spodbujala k razmisleku in iskanju rešitev, npr. Kako lahko preveriš, če si prav preštel, koliko nas je prisotnih?; Kako bi ugotovili, koliko sladkorja je v teh pijačah?; naloge je zastavljala problemsko (npr. Kako bi ugotovil, koliko dni je še do tvojega rojstnega dne?). (n = 9)
Povezovanje z že znanim	Otroke je opozarjala na povezave med starimi, že znanimi ter novimi informacijami; po skupni vaji ogrevanja so si otroci lahko poiskali »inštrument« (pripomoček, s katerim so ustvarili ritem), kar je povezala s preteklo izkušnjo v gozdu (Kaj smo delali v gozdu?). (n = 2)	Otroke je spodbujala k povezovanju starega, že usvojenega znanja z novimi informacijami; pri nalogah jih je spodbujala k izhajanju iz njihovega konteksta, npr. kaj radi jedo, pijejo; otroke je spodbujala k povezovanju novih informacij s predhodnimi (npr. Kaj smo se že učili?, A se gremo spomnit, o čem smo se pogovarjali te dni?). (n = 5)

Samoregulacijsko učenje	S pomočjo vprašanj, ki jih je zastavljala otrokom, so imeli možnost preverjati svoje dosežke (npr. Kateri par je sestavljal dva računa? Tri? Štiri?); veliko pozornosti je posvečala refleksiji otrok, npr. po uvodni dejavnosti jih je povabila k razmisleku: Kako vam je šlo delo? Ali je kateri skupini uspelo sestaviti še kaj drugega?; spodbujala je samostojnost (npr. Kje lahko poiščete pomoč?). (n = 7)	Pri načrtovanju dejavnosti je izhajala iz otrok, npr. pri načrtovanju je uporabila tabelo VŽN; otroke je spodbujala k reflektiranju lastnega učnega procesa in rezultatov učenja (npr. Potem pa preveri, če to drži., Ste imeli dovolj časa za narediti ali ga še potrebujete?, Če si tako izmerila, potem je prav.). Otroke je spodbujala k predvidevanju (npr. Kako bi ugotovili, kako velika je hiša?). (n = 2)
Upoštevanje različnih načinov učenja in izbire	Učno uro matematike je kombinirala z gibanjem; učence je povabila, da so si postregli s konkretnimi pomagali; spodbujala je skupinsko delo; prisluhnila je idejam otrok in jih mnogokrat izkoristila kot »poučljive trenutke«; otrokom je ponujala možnost izbire (npr.: Če želite, lahko zapišete stavke, v katerih uporabite besede ...). (n = 6)	Po jutranjem srečanju je bilo na voljo več različnih dejavnosti, ki so vključevale različna področja dejavnosti v vrtcu (matematika, jezik, umetnost, narava ...); otrokom so bile v kotičkih na voljo različne dejavnosti, omogočala je izbiro kotičkov in časa, ki so ga namenili določeni dejavnosti, ipd.; tema, o kateri so se pogovarjali, se je nadgrajevala že od maja, otroci so k vsebini aktivno prispevali ... (n = 8)

Preglednica 2: Vsebina didaktičnih izpeljav vzgojno-izobraževalnega procesa vzgojiteljev in učiteljev v vrtcih in osnovnih šolah

Vsebine opazovanja z reflektivnim razgovorom smo povezali v naslednje kode: *razširjanje učenja, povezovanje z že znanim, samoregulacijsko učenje, upoštevanje različnih načinov učenja in izbire*. Rezultati nakazujejo razlike v pedagoškem procesu v vrtcih in šolah. Vzgojitelji v vzgojno-izobraževalnem procesu pogostejše razširjajo otrokovo učenje ter povezujejo nove informacije in učenje z že znanim, učitelji pa so usmerjeni predvsem v razvoj in zagotavljanje samoregulacijskega učenja na ravni metakognicije – spodbujanje otrok k preverjanju lastnih dosežkov in premisleku o načinih dela ter opravljenih zaključenih dejavnostih. Vzgojitelji pa so otroke vključevali tudi v načrtovanje in evalvacijo.

Čeprav je v vrtcih in osnovnih šolah omogočeno učenje na različne načine in obstaja tudi možnost izbire, sta izražanje mnenj otrok in odločanje o načinih izvajanja dejavnosti pogostejši v vrtcih. Otrokom so bili v vrtcu pogostejše ponujeni raznoliki materiali, otroci pa spodbujeni k njihovi samostojni uporabi. V opazovanih oddelkih vrtcev je bilo mogoče opaziti bolj aktivno interakcijo otrok z osebami in predmeti, kar je po izsledkih številnih študij (Shore 1997; Gopnik idr. 1999) nujno, če želimo otrokom omogočiti ustrezno učenje. V času opazovanja so poučljive trenutke (Cvetek 2022), ki jih strokovni delavec vključi v izvedbo pedagoškega procesa zato, da bi otrokom omogočil poglobitev znanja in spretnosti, izražanje občutkov in misli ter razmišljanje o vprašanjih, ki se jim zastavljajo, v večji meri izrabili v vrtcu kot v šoli, kar nakazuje, da so vzgojitelji prožni pri izvajanju načrtovanih dejavnosti in so lažje upoštevali pobude in spremembe v interesih ter potrebah otrok (Tankersley idr. 2013).

Prav tako je bilo mogoče opaziti, da so vzgojitelji posvečali veliko pozornosti ubesedenju povezav med že usvojenim znanjem/preteklimi izkušnjami ter novimi informacijami. Sklepamo lahko, da vzgojitelji upoštevajo proces razvoja otrokovega novega znanja, saj se to povezuje s predznanjem oziroma predhodnim razumevanjem idej in konceptov (Tankersley idr. 2013; OECD 2015).

Zagotavljanje pedagoške kontinuitete – spodbudno učno okolje

Vzgojitelji (n = 114) in učitelji (n = 43) so v vprašalniku na petstopenjski lestvici (1 – sploh ne velja zame, 5 – velja zame v največji možni meri) ocenjevali, v kolikšni meri navedene trditve na področju spodbudnega učnega okolja veljajo zanje in za njihovo prakso. V Preglednici 3 prikazujemo rezultate analiz.

	Učitelji (n = 43)			Vzgojitelji (n = 114)			t-test			
	N	M	SD	N	M	SD	t	df	p	p prilagojen
Na zidovih so razstavljene fotografije otrok in njihovih družin.	43	2,53	1,03	114	2,99	1,31	-2,289	95,26	0,024	0,123
Razstavljene so izdelki otrok.	43	4,72	0,45	114	4,71	0,49	0,125	81,67	0,901	0,926
Vsebine iz otrokovega domačega okolja so vključene v učno okolje in učne dejavnosti (jezik, fotografije, pesmi, glasba, zgodbe, besede, knjige ...).	43	4,16	0,69	114	4,06	0,82	0,779	89,91	0,438	0,737
Vzpostavim običaje in navade, ki so otrokom v pomoč pri vzpostavljanju čustvene navezanosti na oddelek, vzbuja pozitivna čustva in razvijajo občutek pripadnosti skupini.	43	4,16	0,69	112	4,09	0,82	0,563	90,49	0,575	0,769
Dejavno poslušam zamisli otrok, jih razširim in vključim v učne izkušnje.	43	4,21	0,64	113	4,33	0,57	-1,061	69,34	0,292	0,559

Pedagoška kontinuiteta prehoda iz vrtca v šolo

Kadar otroci izražajo svoje občutke in izkušnje, jih ne obsojam, četudi se z njimi ne strinjam.	43	4,44	0,55	113	4,39	0,62	0,515	85,14	0,608	0,787
Otroke pri skupinskem in individualnem delu opogumljam, da se lotijo nalog na inovativen način.	43	4,37	0,69	112	4,41	0,56	-0,297	64,22	0,768	0,879
Organiziram učne izkušnje, ki vsakodnevno podpirajo različne učne stile.	43	4,21	0,71	111	4,16	0,70	0,383	75,76	0,703	0,857
Otrokom je na voljo material, ki jih motivira k samostojnemu raziskovanju, samostojnemu iskanju informacij (slovarji, enciklopedije ...), ter različne naprave, ki jih lahko uporabljajo samostojno (kamere, fotoaparati, diktafoni ...).	43	3,79	0,94	113	4,10	0,81	-1,897	67,41	0,062	0,216
Kadar otrokom ne uspe rešiti problema ali dokončati naloge, ki so si jo zastavili, jim pomagam pri reflektiranju njihove izkušnje.	43	4,26	0,62	113	4,18	0,62	0,710	75,37	0,480	0,752
Prostor uredim tako, da lahko otroci samostojno preverjajo svojo uspešnost pri določenih nalogah.	43	3,93	0,67	112	4,08	0,72	-1,222	82,07	0,225	0,480
Otroke spodbujam, da učne izzive rešujejo na različne načine.	43	4,40	0,58	112	4,38	0,54	0,199	71,18	0,843	0,914

Vsakemu otroku omogočim zaupni pogovor.	42	4,60	0,54	113	4,50	0,57	1,002	76,52	0,320	0,592
Prepoznam različne emocionalne, fizične, socialne in intelektualne potrebe vsakega otroka ter jih poskušam zadovoljiti.	43	4,23	0,53	113	4,27	0,57	-0,432	81,73	0,667	0,851
Pohištvo je prirejeno velikosti otrok.	43	4,28	0,70	113	4,42	0,64	-1,116	69,94	0,268	0,531
Otrokom je zagotovljen prostor, kjer lahko odložijo svoje predmete, ki so jih prinesli od doma.	43	4,19	1,03	113	4,57	0,60	-2,282	53,06	0,027	0,123
Otroke spodbujam, da od doma prinašajo predmete, ki jim zagotavljajo čustveno varnost.	43	3,67	0,89	113	4,24	0,83	-3,602	71,08	0,001	0,008**
Ohranjam nekatere rutine/dejavnosti, ki so jih otroci navajeni iz vrtca (npr. jutranji krog, oddelčna maskota ...).	42	4,36	0,69	113	4,38	0,67	-0,188	71,58	0,851	0,914
Prostor organiziram tako, da lahko otroci sami izbirajo didaktični material in ga po uporabi tudi sami pospravijo.	43	4,09	0,61	111	4,52	0,59	-3,964	73,73	0,000	0,004**
Fotografije otrok in njihovih družin, otroške risbe in druge umetniške izdelke razstavim na višini oči otrok.	43	3,67	0,84	113	4,03	0,95	-2,260	85,47	0,026	0,123
Učno okolje uredim tako, da odraža trenutne teme, ki jih obravnavamo.	43	4,42	0,66	113	4,49	0,54	-0,603	64,04	0,549	0,761

V okolje vključujem otrokom znane predmete in opremo, da bi bilo v prostoru vzdušje domačnosti (npr. zavese, velike blazine, rastline in mehko oblažinjeno pohištvo).	43	3,70	0,86	113	3,90	0,86	-1,332	75,54	0,187	0,424
Prostor organiziram v koticke za posamezne dejavnosti, v katerih lahko otroci sami vzamejo material in sredstva, ki jih potrebujejo za dejavnosti.	42	3,93	0,81	112	4,43	0,55	-3,702	55,78	0,000	0,008**
Poskrbim, da je v razredu/oddelku na voljo dovolj sredstev in materiala, ki jih otroci potrebujejo za svoje delo.	43	4,30	0,60	112	4,46	0,57	-1,445	72,69	0,153	0,361
Skupaj z otroki določimo jasna pravila in (ali) postopke za uporabo materialov.	43	4,58	0,59	112	4,47	0,63	1,007	81,24	0,317	0,592
V sodelovanju z otroki določimo jasna pravila za vzdrževanje okolja.	43	4,72	0,45	112	4,56	0,50	1,893	83,14	0,062	0,216
Otroke spodbujam k prevzemanju odgovornosti za različne naloge in zadolžitve v razredu/oddelku (skrb za rože, urejanje knjižnice ...).	43	4,49	0,63	111	4,30	0,70	1,637	83,69	0,105	0,315
Okolje v razredu/oddelku uredim tako, da izraža raznolikost med otroki (knjige v različnih jezikih, predmeti iz okolja ...).	43	3,93	0,78	113	4,00	0,76	-0,512	71,63	0,610	0,787

Pravila razreda/ oddelka oblikujemo skupaj z otroki.	43	4,51	0,55	113	4,49	0,61	0,244	84,06	0,808	0,914
Pravila razreda/ oddelka so zapisana in izobešena na vidnem mestu.	43	4,60	0,62	113	4,20	0,84	3,253	101,52	0,002	0,016*
S svojim ravnanjem otrokom ponudim zgled izražanja spoštovanja do zamisli in stališč drugih.	43	4,65	0,48	113	4,50	0,52	1,662	81,36	0,100	0,308

Preglednica 3: Razlike med samoocenami vzgojiteljev in učiteljev na področju zagotavljanja spodbudnega učnega okolja v vrtcih in osnovnih šolah

Opombe: M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Ugotavljamo, da vzgojitelji in učitelji pripisujejo velik pomen spodbujanju otrok k oblikovanju pravil in (ali) postopkov za uporabo materialov v razredu (učitelji M = 4,58, SD = 0,59; vzgojitelji M = 4,47, SD = 0,63), sodelovanju z otroki pri določanju jasnih pravil za vzdrževanje okolja (učitelji M = 4,72, SD = 0,45; vzgojitelji M = 4,56, SD = 0,50), oblikovanju pravil oddelka skupaj z otroki (učitelji M = 4,51, SD = 0,55; vzgojitelji M = 4,49, SD = 0,61) in zapisanim in izobešenim pravilom na vidnem mestu (učitelji M = 4,60, SD = 0,62; vzgojitelji M = 4,20, SD = 0,84).

Rezultati kažejo, da vzgojitelji in učitelji pripisujejo velik pomen tudi oblikovanju prostora, v katerem so otroci lahko pozitivno pripoznani, čemur pritrjujejo relativno visoke povprečne ocene pri trditvah *v razredu so razstavljeni izdelki otrok* (učitelji M = 4,72, SD = 0,45; vzgojitelji M = 4,71, SD = 0,49), *vsakemu otroku omogočim zaupni pogovor* (učitelji M = 4,60, SD = 0,54; vzgojitelji M = 4,50, SD = 0,57) in *s svojim ravnanjem otrokom ponudim zgled izražanja spoštovanja do zamisli in stališč drugih* (učitelji M = 4,65, SD = 0,48; vzgojitelji M = 4,50, SD = 0,52).

Ocene vzgojiteljev in učiteljev na ravni statistične pomembnosti se razlikujejo samo pri štirih trditvah. Trditev, da *otroke spodbujajo, da od doma prinašajo predmete, ki jim zagotavljajo čustveno varnost*, je statistično značilno bolj veljala za vzgojitelje (M = 4,24, SD = 0,83) kot za učitelje (M = 3,67, SD = 0,89), $t(71,08) = -3,602$, $p_{\text{prilagojen}} < 0,01$. Razlika je tudi pri možnosti izbire materiala oziroma pri trditvi *prostor organiziram tako, da lahko otroci sami izbirajo učni material in ga po uporabi tudi sami pospravijo*; statistično značilno je bolj veljala za vzgojitelje (M = 4,52, SD = 0,59) kot za učitelje (M = 4,09, SD = 0,61), $t(73,73) = -3,964$, $p_{\text{prilagojen}} < 0,01$.

Statistično značilno pogosteje so vzgojitelji navajali, da organizirajo *prostor v kotičke za posamezne dejavnosti, v katerih lahko otroci sami vzamejo material in sredstva, ki jih potrebujejo za dejavnosti* (vzgojitelji M = 4,43, SD = 0,55; učitelji M = 3,93, SD = 0,81), $t(55,78) = -3,702$, $p_{\text{prilagojen}} < 0,01$. Trditev, da *so pravila*

oddelka zapisana in izobešena na vidnem mestu, pa je statistično značilno bolj veljala za učitelje ($M = 4,60$, $SD = 0,62$) kot za vzgojitelje ($M = 4,20$, $SD = 0,84$), $t(101,52) = 3,253$, $p_{\text{prilagojen}} < 0,05$.

V nadaljevanju v Preglednici 4 prikazujemo še rezultate raziskave za področje *učnega okolja*, pridobljene z opazovanjem v vrtcih in šolah. Predstavljeni so primeri značilnosti učnega okolja, ki jih je bilo mogoče opaziti med opazovanjem v oddelkih vrtcev in razredih osnovnih šol.

Kode	Šola	Vrtec
	Primeri	Primeri
Izdelki otrok, osebni predmeti in izražanje	Na steni so bili izdelki otrok; veliko materialov so izdelali otroci; vsak učenec je imel na voljo lasten predal; v razredu je učencem na voljo skrinjica »želim, da bi učiteljica vedela«. ($n = 4$)	Na zidovih so bili razstavljeni plakati, ki so odražali trenutno obravnavano temo, izdelki otrok, stene igralnice so bile opremljene z učnimi pripomočki in materiali (črke, plakati letnih časov, ura ...); vsak otrok je imel svoj predal za odlaganje osebnih predmetov; vsak otrok je imel v odprti omari predviden prostor za osebne predmete. ($n = 5$)
Dostopnost/nedostopnost materialov in možnost za samostojno poseganje po materialih	Otroci niso samostojno posegali po materialih; učni pripomočki/pomagala (črke, števila, slikopis pesmi in drugi učni materiali) niso bili neposredno dostopni; nekaj didaktičnega materiala je bilo razstavljenega na nizkih odprtih policah; v razredu je bila ob eni od sten nizka odprta omara, v kateri so bili zloženi delovni zvezki. ($n = 3$)	Didaktična sredstva so bila dostopna otrokom (lahko so si jih sami vzeli); shranjena so bila na nizkih odprtih policah; na katerih je bil razstavljen didaktični material; v prostoru sta bili še dve nizki omari, v katerih je bilo shranjenih nekaj igračk (škafli lego kock ...). ($n = 4$)
Razvojna primernost/neprimernost razporeditve opreme	Postavitve klopi v učilnici je bila frontalna; klopi so bile razporejene v obliki črke U. ($n = 2$)	Igralnica je bila urejena v koticke, ki so bili pregrajeni z nizkimi odprtimi omarami, prostor je bil razdeljen v koticke, v katerih so hkrati potekale štiri različne dejavnosti. ($n = 2$)
Sodelovanje otrok pri urejanju prostora	Otroci so pomagali pri pripravi in pospravljanju prostora (telovadnice in razreda). ($n = 1$)	Prostor za delo so otroci pripravili sami, v oddelku je bil še sistem za označevanje prisotnosti otrok. ($n = 2$)
Trajanje dejavnosti glede na cilje in počutje otrok	Zvonec je izključen, tako da učne enote ne deli na 45 minut, ampak čas prilagaja glede na dejavnost; šolski zvonec ne naznanja začetka in konca šolske ure. ($n = 2$)	

Preglednica 4: Vsebina učnega okolja v vrtcih in osnovnih šolah

V kvantitativnem delu raziskave smo na vzorcu strokovnih delavcev vrtcev in osnovnih šol zaznali relativno visoke ocene zagotavljanja spodbudnega učnega okolja. Najvišje ocene smo zaznali na področju spodbujanja otrok pri oblikovanju pravil in oblikovanju prostora, v katerem se otroci lahko počutijo pozitivno pripoznani.

Na podlagi opazovanja prakse, ki mu je sledil reflektivni razgovor, ugotavljamo, da se učna okolja vrtcev in šol pomembno razlikujejo. Zbrane podatke smo uvrstili v naslednje kode: *izdelki otrok, osebni predmeti in izražanje; dostopnost/nedostopnost materialov in možnost za samostojno poseganje po materialih; razvojna primernost/neprimernost razporeditve opreme; sodelovanje otrok pri urejanju prostora; trajanje dejavnosti glede na cilje in počutje otrok.*

V oddelkih vrtca je bilo učno okolje urejeno v kotičke, otroci so bili spodbujeni k samostojni uporabi materialov (sami si postrežejo z materiali, sami jih pospravijo), kar prispeva k razvijanju samostojnosti in kreativnega mišljenja (Tankersley idr. 2013). V igralnicah in razredih so bili razstavljeni izdelki otrok. V nobenem od opazovanih prvih razredov pa učilnica ni bila organizirana v kotičke oziroma centre aktivnosti, ki bi otrokom omogočali delo v manjših skupinah in ponujali izbire, medtem ko so se učitelji v vprašalnikih opredelili, da to pogosto velja za njihovo prakso. Z vidika zagotavljanja razvojno primerne okolja in s tem priložnosti za učenje je pomembno upoštevati, da se otroci »najbolje učijo, ko si lahko sami izbirajo materiale in delajo v majhnih skupinah oziroma individualno. Čim manj časa so otroci vključeni v dejavnosti v veliki skupini, tem boljši so njihovi poznejši učni rezultati.« (Montie idr. 2006)

V nekaterih razredih in v vseh opazovanih oddelkih vrtcev so imeli otroci možnost od doma prinašati osebne predmete, hkrati jim je bil v oddelku zagotovljen prostor, kamor so jih čez dan lahko odložili. Predmeti, ki jih otroci prinesejo od doma, olajšajo prehod v oddelek/razred. Razstavljeni izdelki otrok oziroma možnost osebnega izražanja (prek predmetov, izdelkov, fotografij ...) pa otroku omogoča razvoj občutka pripadnosti (Tankersley idr. 2013), kar vpliva na dobrobit otroka (Laevers 2005).

Četudi so bila ob opazovanju v večini oddelkov tako vrtca kot tudi prvega razreda razstavljena oddelčna pravila, pa je bilo na ravni oblikovanja pravil opaziti pomembno razliko. Medtem ko so bila vsa pravila v prvih razredih »predpripravljena« (npr. natisnjena v obliki plakata iz otroške revije), so bila vsa pravila v vrtcih glede na videz plakatov oblikovana skupaj z otroki. Skupno oblikovanje oddelčnih pravil je ena od strategij, ki pri otrocih spodbuja samoreglativno vedenje. Otroci pravila bolje razumejo in lažje sprejmejo, če so vključeni v njihovo oblikovanje (Tankersley idr. 2013).

Sklep

V raziskavi, katere namen je bil pridobiti vpogled v zagotavljanje kontinuitete med vrtcem in osnovno šolo, smo se osredotočili predvsem na proučevanje pedagoške kontinuitete didaktičnih izpeljav vzgojno-izobraževalnega procesa in spodbudnega učnega okolja kot osrednjih področij zagotavljanja procesne kakovosti pedagoškega procesa (Urban idr. 2011). Pri tem so nas zanimale didaktične izpeljave vzgojno-izobraževalnega procesa in značilnosti učnega okolja v vrtcih in prvih razredih osnovnih šol.

Raziskava je potekala po načelih kvantitativnega in kvalitativnega pedagoškega raziskovanja. Podatki, zbrani z vprašalniki, kažejo na relativno poenotene didaktične izpeljave vzgojno-izobraževalnega procesa ter značilnosti učnega okolja v obeh okoljih, vendar je opazovanje pedagoškega procesa nakazalo na pomembne razlike med vrtci in osnovnimi šolami.

Ugotavljamo, da je v vrtcih in osnovnih šolah prisotno samoregulacijsko učenje, vendar zaznavamo vsebinske in procesne razlike med vrtci in šolami. V osnovnih šolah je prisotna samoregulacija predvsem na ravni metakognicije, pregleda in vrednotenja opravljenih nalog ter dejavnosti, v vrtcih pa se v večji meri pojavlja tudi vključenost otrok v načrtovanje. Vzgojitelji v vrtcih pogosteje razširjajo otrokovo učenje in povezujejo nove informacije in učenje z že znanim.

Večje razlike smo med opazovanjem pedagoškega procesa v vrtcih in šolah zaznali predvsem na področju učnega okolja – na ravni dostopnosti in otrokove možnosti samostojne izbire in uporabe materialov, razvojne primernosti učnega okolja, sodelovanja otrok pri urejanju okolja, razstavljanja izdelkov otrok ter prostora za osebne predmete. Otroci imajo v vrtcih več možnosti izbire, dostopa do različnih materialov ter priložnosti za neposredno vključenost v načrtovanje in za vpliv na izvedbo procesa. V nobenem od opazovanih prvih razredov učilnica ni bila organizirana v koticke oziroma centre aktivnosti, ki otrokom omogočajo delo po skupinah in možnost izbire, v oddelkih vrtca pa je bilo učno okolje urejeno v koticke, otroci so bili spodbujeni k samostojni uporabi materialov.

Predvidevamo, da bi s profesionalnim povezovanjem vzgojiteljev in učiteljev v učeče se skupnosti (Režek in Mervic 2021) in medgeneracijskim povezovanjem strokovnih delavcev z različnimi izkušnjami (Komočar in Čotar Konrad 2022) lahko zagotovili ustrezno pedagoško procesno kontinuiteto, saj ugotavljamo, da so v vrtcih in prvih razredih osnovnih šol prisotni mnogi elementi spodbudne čustveno-socialne interakcije, ki je ena izmed temeljnih dimenzij kakovosti (Pianta idr. 2012).

Spoznanja potrjujejo tezo Kovač Šebart in Hočevar (2018), da bo v prihodnje treba nameniti več pozornosti procesni kakovosti v vrtcih. Hkrati pa ugotavljamo, da za profesionalni razvoj in spreminjanje prakse, predvsem procesne kakovosti v vrtcih in šolah ter pedagoške kontinuitete, ni dovolj zgolj profesionalna samoocena strokovnih delavcev.

Raziskovalna spoznanja nas s tem opozarjajo na potrebo po metodoloških premislekih in pomenu triangulacije raziskovalnih metod. Zgolj samoocena pedagoških praks še ne zagotavlja vpogleda v dejansko stanje. Za ugotavljanje stanja in zagotavljanje sprememb je treba omogočati vodene profesionalne refleksije na podlagi ustreznih kazalnikov kakovosti, ki omogočajo vpogled v možne in mogoče prakse procesne kakovosti. Zato raziskovalni pristop, ki se po samooceni nadaljuje z opazovanjem pedagoškega procesa in vodeno profesionalno refleksijo z udeleženci v raziskavi, omogoča celovitejše proučevanje stanja, na podlagi rezultatov pa tudi uvid v možnosti uvajanja sprememb in s tem izboljšanja kakovosti pedagoškega procesa na vseh stopnjah izobraževanja.

Raziskavo je financiralo Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, pogodba št. C3330-20-431012 in pogodba št. C3330-21-431011.

Literatura in viri

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. in Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, št. 3, str. 295–302.
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M. in McKinnon, E. (2019). *Literature review on transitions across early childhood and compulsory school settings in Europe*. Ljubljana: ERI. Dostopno na: https://amsacta.unibo.it/id/eprint/6210/1/01_LITERATURE-REVIEW.pdf (pridobljeno 8. 1. 2024).
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. New York: Open University Press.
- Brown-Jeffy, S. in Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38, št. 1, str. 65–84.
- Cotič Pajntar, J. in Zore, N. (2018). *Priporočila za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/PredsolskaVzgoja-Priporocila/PRIPOROCILA_ZA_VRTCE_PREHOD_9JULIJ2018.pdf (pridobljeno 27. 12. 2022).
- Cvetek, S. (2022). 'Poučljivi' trenutki kot priložnosti za učenje in intelektualni razvoj. Dostopno na: <https://www.akadem.si/akademske-zadeve/poucjljivi-trenutki-kot-priložnosti-za-ucenje-in-intelektualni-razvoj/> (pridobljeno 6. 12. 2022).
- Dockett, S. in Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34, št. 1, str. 20–26.
- Dumčius, R., Peeters, J., Hayes, N., Van Landeghem, G., Siarova, H., Peciukonytė, L., Cenerić, I., in Hulpia, H. (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Brussels: European Commission.
- Dunlop, A. in Fabian, H. (2006). *Informing transitions in the early years*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd edition). London: Sage Publications Ltd..
- Fisher, J. (2013). *Starting from the child: Teaching and learning in the foundation stage: Teaching and learning from 4-8*. Maidenhead Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. in Kuhl, P. (1999). *The scientist in the crib*. New York: William Morrow and Company.
- Ionescu, M., Tankersley, D., Trikić Z, Vonta T. (2018). *A systemic approach to quality in early childhood services for children from 3 to 10 years of age. Documentation study on ISSA's work on quality improvement*. Leiden: ISSA.
- Jager, J. in Režek, M. (2020). Oblikovanje integriranega sistema programov podpore za otroke in njihove družine: primer dveh lokalnih okolij. *Sodobna pedagogika*, 71/137, št. 1, str. 64–82.
- Jager, J., Mervic, T., Režek, M., Rutar, S., Zgonec, P. (2022). *Zagotavljanje mehkega prehoda med vrtcem in osnovno šolo: poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kmalu grem v šolo* (2022), Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2022-11-23-nacionalna-konferenca-kmalu-grem-v-solo/> (pridobljeno 9. 1. 2024).

- Komočar, S. in Konrad, S. Č. (2022). Vloga medgeneracijskega učenja pri prehodu novincev na delovno mesto v vrtcu. *Pedagoška obzorja*, 37, št. 1, str. 3–20.
- Kovač Šebart, M. K. in Hočevár, A. (2018). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vrtcev v Sloveniji – sistemska analiza in podatki o stanju. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 69, št. 4, str. 260–288.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kyriakides, L., in Creemers, B. P. (2018). Investigating the quality and equity dimensions of educational effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 57, str. 1–5. Dostopno na: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.005> (pridobljeno 10. 6. 2024).
- Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education Leuven University. Dostopno na: <https://emotionallyhealthyschools.org/wp-content/uploads/2020/09/sics-ziko-manual.pdf> (pridobljeno 10. 6. 2024).
- Lazzari, A., Balduzzi, L., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M. in Prodger, A. (2019) Sustaining warm and inclusive transitions across the early years: insights from the START project. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28, št.1, str. 43–57. Dostopno na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2020.1707361?scroll=top&needAccess=true&role=tab#> (pridobljeno 11. 12. 2022).
- Marjanovič, Umek, L. (2016). Pripravljenost otrok za vstop v šolo: Vpliv starosti in drugih individualnih in okoljskih dejavnikov. *Šolsko svetovalno delo*, 20, št. 3/4, str. 4–13.
- Montie, J. E., Xiang, Z. in Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood research Quarterly*, 21, št. 3, str. 313–331.
- OECD. (2015). *Early learning and development: Common understandings*. Dostopno na: <https://www.oecd.org/education/school/ECEC-Network-Common-Understandings-on-Early-Learning-and-Development.pdf> (pridobljeno 8. 1. 2024).
- OECD. (2017). *Starting strong. V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. Paris: OECD Publishing. Dostopno na: <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>. (pridobljeno 11.12.2022).
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. in Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring and improving the capacity of classroom interactions. V: S. L. Christenson, A. L. Reschly in C. Wylie (ur.). *Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer US, str. 365–386.
- Požar Matijašič, N. (ur.). (2022). *Prehod iz vrtca v šolo: OECD-jev pregled politik in praks izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca v šolo. Slovenija v mednarodnem merilu*. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/prehod_iz_vrtca_v_solo.pdf (pridobljeno 11. 12. 2022).
- Predmetnik osnovne šole*. Dostopno na: <https://www.gov.si teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/> (pridobljeno 8. 1. 2024).
- Professional development tool – a tool for gathering examples on ISSA quality principles*. Dostopno na: <https://www.issa.nl/node/623>. (pridobljeno 9. 1. 2024).
- Režek, M. in Mervic, T. (2022). Medinstitucionalne učeče se skupnosti: metoda za zagotavljanje mehkega prehoda iz vrtca v osnovno šolo. V: A. Mlekuž in I. Žagar, Ž. (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: učenje in poučevanje na daljavo – izkušnje, problemi, perspektive*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 151–157. Dostopno na: <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-343-1.pdf> (pridobljeno 27. 12. 2022).

- Rouse, E., Nicholas, M., in Garner, R. (2023). School readiness—what does this mean? Educators' perceptions using a cross sector comparison. *International Journal of Early Years Education*, 31, št. 1, str. 185–199.
- Rutar, S. (2021). Problematicizacija vloge organizirane predšolske vzgoje v Sloveniji v času covida-19. *Sodobna pedagogika*, 72, št. 3, str. 66–83.
- Rutar, S. in Čotar Konrad, S. (2022). Pedagoško-psihološki elementi prehoda v visokošolsko izobraževanje. V: S. Rutar, D. Felda, M. Rodela, N. Krmac, M. Marovič in K. Drljič (ur.). *Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih = Transitions in different social and educational environments*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, str. 413–434. Dostopno na: <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-136-0.pdf> (pridobljeno 9. 1. 2024).
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and development*, 17, št. 1, str. 7–41.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handzar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z. in Vonta, T. (2013). *Od teorije k praksi: Vodnik po pedagoških področjih kakovosti ISSA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- TIM projekt. (2022a). *Zakaj je pomembno zagotavljanje mehkega prehajanja otrok iz vrtca v šolo?* Dostopno na: <https://drive.google.com/file/d/192E0ARioHfmzOxRlBLbUfozpS8ATSPEj/view> (pridobljeno 23. 12. 2022).
- TIM projekt. (2022b). *Različni vidiki zagotavljanja mehkega prehoda iz vrtca v osnovno šolo*. Dostopno na: <https://drive.google.com/file/d/1NPcULTQNQKyBjuquesO-Hg1OigmQsabZ/view> (pridobljeno 20. 12. 2022).
- Urban, M., Lazzari, A., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Laere, K. idr. (2011). *Research documents: Competence requirements in early childhood education and care : a study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture*. London: University of East London; Ghent: University of Ghent. Dostopno na: <http://bookshop.europa.eu/en/core-competence-requirements-in-early-childhood-education-and-care-pbNC3213399/> (pridobljeno 8. 1. 2024).
- Van Laere, K., Boudry, C., Balduzzi, L., Lazzari, A., S., Prodger, A., Welsh, C. Geraghty, S., Režek, M. in Mlinar, M. (2019). *Sustaining warm and inclusive transitions across the early years. Final report with implications for policies and practices*. Ljubljana: ERI. Dostopno na: http://start.pei.si/wp-content/uploads/sites/11/2017/01/06_FINAL-REPORT.pdf (pridobljeno 20. 12. 2022).
- Vidmar, M. (2016). Prehod iz vrtca v šolo: pogledi in izzivi. *Šolsko svetovalno delo*, 20, št. 3/4, str. 13–22.
- Vidmar, M., Rutar Leban, T. in Rutar, S. (2017). *Transitions from early childhood education and care to primary education. Country background report: Slovenia*. Ljubljana: Ministrstvo of Education, Science and Sport.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Vonta, T. (1993). *Zagotavljanje kontinuitete vzgojno-izobraževalnega dela na prehodu iz vrtca v šolo*: elaborat raziskovalne naloge (1. faza). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Woodhead, M. in Moss, P. (ur.) (2007). *Early childhood and primary education: Transitions in the lives of young children. Early childhood in focus (2)*. Milton Keynes: Open University.
- Zakon o osnovni šoli* (1996/23). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448#> (pridobljeno 9. 1. 2024).

Jerneja JAGER (Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia)

Mateja REŽEK (Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia)

Sonja RUTAR (University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia)

PEDAGOGICAL CONTINUITY IN THE TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO SCHOOL

Successful transition from kindergarten to elementary school requires professional, developmental and pedagogical continuity (OECD 2017). In order to gain insight into the continuity of pedagogical approaches in Slovenian kindergartens and elementary schools, a study was conducted using a combined research approach, integrating quantitative and qualitative pedagogical research. The study involved 115 teachers from the groups of children who were in kindergarten in their last year before entering school and 45 teachers who taught in the first grades of elementary schools. The results of the quantitative part of the study, obtained through questionnaires, show a relative similarity of pedagogical approaches at the level of the didactic implementation of the educational process and the structuring of the learning environment in kindergartens and the first grades of elementary schools. However, the results obtained through observation in the qualitative part of the research do not fully confirm this. Major differences in the pedagogical process in kindergartens and schools were observed, in particular at the level of accessibility and children's ability to choose and use different materials independently, the developmental appropriateness of the learning environment, children's participation in the organisation of the environment and in the development of common agreements and rules.

Keywords: elementary school teacher, preschool teacher, interactions, supportive learning environment, didactics

Email for correspondence: jerneja.jager@pei.si